# فاعلية بعض فنيات تعديل سلوك الأطفال
# المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم لخفض مستوى الاندفاعية لديهم

إعداد / الدكتورة أميره طه بخش
أستاذ مساعد بكلية التربية ـ جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة

**مقدمة:**

اهتم العديد من العلماء والباحثين بدراسة ما يوجد بين الأفراد من فروق في مختلف جوانب الشخصية. وقد تركز اهتمامهم بصفة خاصة على النشاط العقلي ـ المعرفي للفرد والذي يتمثل في جوانب الإدراك والانتباه والذاكرة وحل المشكلات.

ولعل ما أكده كثير من علماء النفس التربوي يؤيد هذا، حيث يرون أن الأطفال يظهرون فروقاً متسقة نسبياً في الطريقة التي يعملون بها ، أو يدركون أو يتذكرون المعلومات. أي أنهم يظهرون أسلوباً معرفياً مفضلاً لديهم يمكن أن يرتبط بالفروق بين الأفراد في الدافعية والشخصية والانتباه والتنظيم المعرفي. (هيثرنجتون وبارك Hetherington & Parke،1979، ص 23).

وقد كشفت العديد من البحوث والدراسات النقاب عن أمور تتعلق بالنشاط العقلي ـ المعرفي للفرد، والتي تتضمن عوامل أخرى غير القدرة على الإدراك أو التميز أو التجريد، والتي تؤدي دوراً هاماً في تحديد الفروق الفردية في النشاط العقلي بين الأفراد الذين ينتمون إلى مرحلة عمريه معينة، ويتمتعون بنفس مستوى الذكاء.

وفي هذا الصدد يُشير كاجان وآخرون Kagan et. al. (1964) إلى أهمية التفاعل بين التنظيم الإدراكي، وعملية تكوين المفاهيم والأسلوب المعرفي للفرد، التي يمكن أن تسهم في إحداث الفروق الفردية بين الأفراد في النشاط المعرفي بدرجات مختلفة ومتباينة، تظهر آثارها في أساليب تعاملهم وتفاعلهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة.ولقد اهتم العلماء والباحثون منذ أوائل القرن العشرين بالسلوك الاندفاعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً أو ذوي صعوبات التعلم ، باعتبار أن الاندفاعية تمثل أحد مظاهر النشاط الزائد لدى هؤلاء الأطفال، بينما اعتبرها البعض الآخر أسلوباً معرفياً يرتبط بالطريقة التي يتعامل بها الطفل المتخلف مع المهام التي تشتمل على استجابة غير مؤكدة بدرجة عالية.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد من الباحثين بدراسة الاندفاعية لدى الأطفال العاديين، أمثال دراسة كل من: سعيد بن عبد الله بن إبراهيم دبيس، والسيد إبراهيم السمادوني (1997) وموضوعها التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة ، ودراسة عبد العزيز الشخص (1991) وموضوعها اندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم ، ودراسة فاروق عبد الفتاح (1987) بعنوان علاقة التحكم الداخلي/الخارجي بكل من التروي ـ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، ودراسة قاسم الصراف (1987) التي تناولت علاقة الأسلوب التأملي ـ الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، ودراسة حمدي الفرماوي (1987) التي تناولت علاقة الأسلوب المعرفي الاندفاع ـ التروي بالذكاء لدى أطفال المرحلة الابتدائية. وعلى الرغم من أن نتائج أغلب هذه البحوث والدراسات أكدت أن الأطفال المندفعين غالباً ما يتصفون بنقص التركيز وتشتت الانتباه وقصور في الفهم، وغالباً ما تكون مستويات أدائهم في مجال القراءة والمسائل الحسابية أدنى من مستوى أداء أقرانهم المترويين.وكثيراً ما يندرجون ضمن الأطفال المتأخرين دراسياً ، إلا أنه يلاحظ أن هناك ندرة في الاهتمام من قبل الباحثين بدراسة الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، حيث أتضح من نتائج الدراسات التي تناولت الاندفاعية لدى المتخلفين عقلياً أنه على الرغم من أنها تتميز بالندرة الشديدة، إلا أنه يوجد اختلاف ملحوظ من حيث نتائجها، وهذا يرجع في المقام الأول إلى التعريف الإجرائي للاندفاعية إلى جانب الأدوات المستخدمة في الدراسة.

وتأسيساً على ما سبق اتجه بعض الباحثين إلى تعديل الأسلوب الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بما يتناسب وخصائصهم النمائية في الجانب العقلي المعرفي، وهذا التعديل في الأسلوب المعرفي من الاندفاع إلى التروي له أهمية خاصة تدفعنا إلى استخدام أساليب وطرائق

واستراتيجيات وفنيات تعديل السلوك المعرفي للأطفال المتخلفين عقلياً من المندفعين والعمل على توافقهم النفسي على نحو أفضل بما يتناسب مع قدراتهم العقلية المحدودة.

ولما كان الأطفال المتخلفون عقلياً يُعدون من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين يمكن أن تقف القدرات العقلية المعرفية المتعثرة لديهم ، وما ينجم عنها من مظاهر الاضطراب والمشاكل العديدة، عقبة تحول دون النمو المتكامل لديهم. لذا أهتم العديد من الباحثين بالكشف عن أوجه العجز والقصور التي تحول دون نمو هؤلاء الأطفال نمواً معرفياً سليماً ، حيث أكد العديد من البحوث والدراسات على أن تزايد حدة السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال يؤدي إلى ظهور العديد من المشاكل والاضطرابات السلوكية التي تؤثر على نموهم العقلي المعرفي بدرجة كبيرة. لذا ركز الدارسون والمتخصصون في مجال التربية الخاصة على الاهتمام بتقديم البرامج والاستراتيجيات التي تسعى إلى خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال، خاصة تلك التي تركز على النشاط العقلي المعرفي لديهم، نظراً لما يوجد به من قصور واضح بالرغم من دوره الهام، والذي لا يمكن تجاهله في العملية التعليمية للأطفال بصفة عامة، والمتخلفين عقلياً بصفة خاصة. لأن السلوك الاندفاعي يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم، بينما يؤدي سلوك التروي إلى المضي قدماً في اكتساب مهارات ومعلومات معرفية جديدة تساعد على تنمية الجوانب العقلية المعرفية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً إلى أقصى حد ممكن.

وانطلاقاً من تسليم المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي والصحة النفسية والإرشاد النفسي بخطورة ما يترتب على القصور في تنمية الجوانب المعرفية للأطفال المتخلفين عقلياً، فقد تنوعت اهتمامات الباحثين التي تناولت السلوك الاندفاعي بوصفه أحد مظاهر القصور في الجوانب المعرفية ، وما يعتريه من قصور في ضبط السلوك والتلقائية عند الاستجابة للمثيرات المختلفة دون تفكير. وعلى الرغم من تعدد البحوث والدراسات الأجنبية التي اهتمت بهذا الجانب، من حيث فنيات تعديل السلوك وأساليب التدخل السلوكي المعرفي في محاولة لإكساب أسلوب التروي لدى هؤلاء الأطفال، قام كوبكن Koppekin (1994) بدراسة تجريبية، الغرض منها خفض السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام برنامج الضبط الذاتي، بينما قام ماهون و بولوك Mahon & Bullock (1992) بدراسة فاعلية استخدام فنيات الضبط الذاتي لتسهيل مهارات الإرادة - الحرية الذاتية خلال وقت الفراغ لدى المراهقين المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة والمتوسطة. كما قام أيضاً ستيف ستراند Steve Strand (1991) بدراسة موضوعها سلوك الاندفاعية في علاقته بانخفاض التحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وقام جوهانزفان لايت Johannes Van-Lait (1987) بدراسة موضوعها فاعلية برنامج للتدريب على التعلم الذاتي في خفض السلوك الاندفاعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقام توماس وايتمان Thomas Whitman (1987) بدراسة عن التعلم الذاتي والفروق الفردية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بهدف خفض حدة السلوك الاندفاعي لديهم، وقام ديفيد كاتميز David Katims (1987) بدراسة عنوانها فاعلية التدريب على الاستراتيجيات المعرفية في خفض بعض مظاهر السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

وبالرغم من تنوع الأساليب والإستراتيجيات الإرشادية والتدريبية والعلاجية بفنياتها المختلفة في خفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، إلا أن أغلب تلك الدراسات لم تركز على فنيات النمذجة والتعزيز في خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال، كما أن الدراسات التي حاولت خفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً كانت قليلة ونادرة، وذلك بمقارناتها بالدراسات التي قامت على الأطفال العاديين أو المتأخرين دراسياً أو بطيئي التعلم.

وتذكر عفاف عجلان (1991) أن الاندفاعية ترتبط بكل من مشكلة العدوان والنشاط الزائد واضطراب وعجز الانتباه، وتأثير الاندفاعية على أداء الطفل في المهام المعرفية والتحصيلية، وخاصة الطفل المتخلف عقلياً، فنجده يستجيب بسرعة قبل أن يفهم المشكلة، أو يقيس الحلول البديلة الممكنة لها، أي أن فترة كمون الاستجابة Response Latency لديه قصيرة للغاية، وغالباً ما تكون استجابة خاطئة.

**مشكلة البحث:**

كشفت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم عن تعدد الجوانب والعوامل والمتغيرات التي ترتبط بطبيعة السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال، مثل العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير والتحصيل الدراسي وضعف القدرة على التفكير الاستدلالي.

وعلى الرغم من تعدد البحوث والدراسات الأجنبية التي تصدت لدراسة السلوك الاندفاعي وما يرتبط به من عوامل ومتغيرات وأساليب علاجية وفنيات لخفض حدة هذا السلوك لدى الأطفال باستخدام أساليب وفنيات مختلفة تشمل العلاج السلوكي والعلاج المعرفي، وغيرها من الأساليب والفنيات نظراً للحاجة الشديدة إلى إجراء تلك البحوث للتصدي لهذه المشكلة لدى الأطفال، خاصة من المتخلفين عقلياً، إلا أننا نلاحظ وجود قصور واضح في الدراسات العربية في هذا المجال، حيث لم توجه الدراسات العربية اهتماماً كافياً بالأساليب والفنيات المختلفة الخاصة لخفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال عدا بعض الدراسات النادرة التي تعرضت لأثر العلاج المعرفي على خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. لذا تُبادر الباحثة الحالية باستكمال جهود الباحثين السابقين في هذا المجال في المجتمع العربي بصفة عامة، والمجتمع السعودي بصفة خاصة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في مجال السلوك المعرفي (الاندفاع - التروي) إلى وجود علاقات وارتباطات بين هذا السلوك وكثير من أبعاد الشخصية، وخاصة الجانب العقلي المعرفي. حيث تؤكد دراسة عبد العزيز الشخص (1990) أن الاندفاعية تؤثر سلباً على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ عامة، نظراً لأنهم يعانون من صعوبة بالغة في التركيز والانتباه، فالتلميذ الاندفاعي لا يستطيع التركيز على التفاصيل والكلمات الدقيقة، ويصعب تركيزه لفترة طويلة في موضوع واحد، وبالتالي تكثر أخطاؤه.

وعلى ذلك يسعى البحث الحالي إلى الاهتمام بتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي الأسلوب الاندفاعي على خفض مستوى الاندفاعية لديهم والعمل على تثبت الأسلوب المتروي الذي يؤدي إلى دقة الاختيار.

وهكذا تتبلور مشكلة البحث الحالي في أهمية العمل على إعداد برنامج لخفض السلوك الاندفاعي للمتخلفين عقلياً، بناء على أسس علمية و منهجية يراعي فيها الاختيار المناسب لفنياته التي تتلاءم مع الجوانب العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية بما يتناسب وخصائصهم ومعدلاتهم النمائية، والتعرف على أثر هذا البرنامج من حيث خفض مستوى الاندفاعية لدى هؤلاء الأطفال.

**وعلى هذا النحو يمكن أن تتبلور مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي:**

**إلى أي مدى يمكن أن يؤدي برنامج تدريبي يعتمد على فنيات تعديل السلوك إلى خفض مستوى الاندفاعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ؟؟**

**<u>مبررات وأهمية البحث:</u>**

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تقديم برنامج إرشادي لتعديل السلوك من أجل خفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، وتنبع أهمية ومبررات هذا البحث من ندرة البحوث العربية التي تصدت لهذا المجال، خاصة لدى المتخلفين عقلياً ، حيث أن الدراسات العربية التي خصصت لدراسة الاندفاعية في البلاد العربية تبدو قليلة ونادرة بصورة لا تتناسب مع أهمية وحيوية هذا المجال، وذلك على الرغم من أن السلوك الاندفاعي يُعد أحد العوامل المهمة التي تؤثر تأثيراً سلبياً على عملية التعلم، وتعد خاصية الاندفاعية صفة مميزة وفارقة بين التلاميذ العاديين بصفة عامة، والمتخلفين عقلياً بصفة خاصة في أداء المهام المختلفة، مثل مهام حل المشكلات التي تعتمد على درجة كبيرة من الشك وعدم اليقين ومهام حل المشكلات ذات الاختيارات العديدة ، حيث يستجيب المفحوصون، خاصة من المتخلفين عقلياً ، بصورة سريعة لأول إجابة تطرأ على ذهنهم، والتي تكون خاطئة في أغلب الأحيان، لأن التروي يُتيح فرصة الاختيار السليم والاستجابة بأقل قدر ممكن من الأخطاء، خاصة بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً ذوي القدرات العقلية المحدودة التي تحتاج إلى قدر أكبر من التروي والدقة في الاختيار أكثر من أقرانهم من الأطفال العاديين. ونظراً لقصور

الإمكانات المعرفية والقدرات والاستعدادات العقلية لدى هؤلاء الأطفال، فإنه يجب استثمار طاقاتهم المتاحة وتنميتها إلى أقصى حد ممكن . ويُعد الاهتمام بتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على الفنيات والاستراتيجيات التي تساعد على خفض مستوى السلوك الاندفاعي لديهم وتثبيت أسلوب التروي من أهم السبل الفعالة لتحقيق هذا الهدف على أفضل وجه ممكن ، بالإضافة إلى أن تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البحث الحالي تُتيح للمربيين والمتخصصين والمتعاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً من المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بيانات هامة ومعلومات أساسية تتعلق بطبيعة استخدام هذه الفنيات والأساليب التدريبية الإرشادية في تعديل أحد الاضطرابات السلوكية البارزة، والتي تتمثل في تزايد مستوى السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال، والتي تكاد تجمع نتائج معظم البحوث والدراسات السابقة على أثارها السلبية على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال من المتخلفين عقلياً .

وتأسيساً على ما سبق تتضح مدى أهمية مجال تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال برنامج مقترح لخفض مستوى السلوك الاندفاعي باستخدام الفنيات المختلفة ولأنه على الرغم من كثرة البحوث والدراسات الأجنبية التي تهتم بأساليب تدريبهم، باستخدام افضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات الممكنة ، غير أنه يتبين من مراجعة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال أن هذا الجانب لم يحظ باهتمام الباحثين العرب، إلا من خلال عدد قليل من الدراسات كتلك التي قام بها كل من دبيس، و السمادوني (1997).

**الهدف من البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لخفض السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعلم، باستخدام فنيات النمذجة والتعزيز لتعديل وخفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال.

**حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية بعينة الدراسة التي تتألف من مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة القابلين للتعلم، في مركز العون بجدة، بالمملكة العربية السعودية، كما تتحدد بالأدوات والبرنامج التدريبي المستخدم لخفض مستوى الاندفاعية في البحث الحالي.

**تحديد المصطلحات:**

- **الإعاقة العقلية:**

تتحدد الإعاقة العقلية في البحث الحالي على أساس انخفاض مستوى الأداء الوظيفي العقلي عن المتوسط انخفاضاً ذا فاعلية مرتبطاً بخلل في سلوك الفرد التكيفي، تظهر آثاره في مرحلة النمو. وقد تبنت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية تعريف "جروسمان" Grossman (1977) الذي يقرر أن التخلف العقلي يُشير إلى حالة دون المتوسط بشكل واضح في الأداء الوظيفي العقلي توجد متلازمة مع قصور في السلوك التوافقي يظهر أثناء الفترة النمائية للأطفال المتخلفين عقلياً من فئة القابلين للتعلم.

ويمكن تعريف الأطفال القابلين للتعلم إجرائياً بأنهم الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50 - 70)، وتطلق عليهم فئة التخلف العقلي البسيط Mild Retardation . والمعاقون من هذه الفئة يمكن تدريبهم وتعليمهم حتى يصبحوا مستقلين معتمدين على ذواتهم، وعادة يتوقف تعليمهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية (عادل عز الدين الأشول، 1987).

- **الاندفاعية:**

تعددت التصورات النظرية التي اهتمت بتعريف الاندفاعية كأحد الأساليب المعرفية الضرورية للفرد، وقد كان للإسهامات العلمية البناءة التي تقدم بها موراي Murray (1938) للاندفاعية على أساس أنها ميل الفرد ونزعته إلى الاستجابة بسرعة بدون تفكير أو تأني، ويحدد "كاجان" وآخرون Kagan et al (1964) الأسلوب المعرفي الاندفاعي - التروي بأنه أسلوب يستجيب به الفرد لمشكلة ما سواء بسرعة أو ببطء، ويعبر عن طريقته في التفكير إزاء المشكلات أو المواقف أو المثيرات، وأنه عند تعرضه لمثير ما (شكل) أو بعض المثيرات

الأخرى التي تتضمن نفس المثير (أشكال) قبل استجابته تعبر عن أسلوبه في التفكير، سواء أكان اندفاعياً أو متأنياً . هذا بينما عرف ايزنك Eysenck (1983) الاندفاعية بوصفها مكوناً فرعياً للإنبساطية ، والذي اتضح في نتائج دراساته العملية الخاصة بالشخصية والتعرف على أبعادها الأساسية. هذا بينما حددت رابطة علم النفس الأمريكية مجموعة من المعايير للحكم على الطفل الاندفاعي، وهي:

- غالباً ما يتصرف قبل أن يفكر.
- ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول.
- يجد صعوبة في تنظيم عمله.
- يكون في حاجة إلى مراجعة وإشراف.
- غير قادر على الانتظار.

ويقدم كل من دبيس و السمادوني (1997) مجموعة من الانطباعات أو التصورات المتمثلة في السلوك الاندفاعي فيما يلي:

1- أن الاندفاعية بعد يتضمن مجموعة من المكونات الفرعية من المخاطرة وعدم القدرة على الضبط.

2- أن غالبية الدراسات تتعامل مع الاندفاعية على أنها سمة ثابتة نسبياً أكثر من كونها حدث عابر أو موقف في حياة الفرد يزول بزوال المثير.

3- أن الطفل المندفع يتصف بأنه طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل أن يتخذ قراره، وذلك بخلاف الطفل العادي الذي يؤجل استجابته لفترة يفكر خلالها ويتأمل في البدائل المتاحة أمامه، ويتروى حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة.

بينما يعرف أنور الشرقاوي (1989) الاندفاعية بأنها أسلوب معرفي يميل فيه الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة ، فغالباً ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

ويعرف عبد العزيز الشخص (1990) الطفل المندفع Impulsive Child بأنه الطفل الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة، مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف، وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني Reflective Child الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة ، وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للمهام المسندة إليه.

**<u>الدراسات السابقة:</u>**

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التحقق من فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، لذا سوف تناقش الباحثة في هذا الجزء بعض الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي، خاصة وقد تبين من مراجعة الدراسات العربية أن هذه المجال لم يحظ بنصيبه من الدراسات العربية حتى الآن، عدا بعض الدراسات الرائدة، مثل الدراسة التي قام بها سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس، والسيد إبراهيم السمادوني (1997) ، موضوعها: التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة. في الوقت الذي تتميز فيه حركة البحوث الأجنبية في هذا المجال بكثرة وتنوع يغطي كثيراً من جوانبه ومتغيراته . وهذا ما دعى الباحثة الحالية للاهتمام بهذا المجال . ونظراً لخطورة مشكلة السلوك الاندفاعي وما تعكسه من السلوكيات السلبية ، ينادي علماء النفس بضرورة التصدي لدراسة هذه المشكلة، وتكريس مزيد من الجهد بغرض الوقاية منها، من أجل تقديم أفضل طرق الرعاية الإرشادية التدريبية المخططة المنظمة لهؤلاء الأطفال التي من شأنها أن تؤدي إلى خفض مستوى الاندفاعية لدى هؤلاء الأطفال.

**قام كل من سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس والسيد إبراهيم السمادوني (1997)،** بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية أسلوب الضبط الذاتي عن طريق التعليمات اللفظية الذاتية في خفض الاندفاعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً . واتضح من النتائج أن التدريب

على الضبط الذاتي كان ذو فاعلية كبيرة في الأداء على اختيار تجانس الأشكال، وهذا يؤكد أن برنامج الضبط الذاتي المستخدم عن طريق تقديم التعليمات اللفظية للذات كان أكثر فاعلية وكفاءة في إحداث تغيير إيجابي في أداء الأطفال المتخلفين عقلياً على أنشطة حل المشكلات في فترات زمنية اقل . وتوصل الباحثان إلى نتيجة مؤداها أنه يمكن استخدام اللغة الخاصة بفئة المتخلفين عقلياً في التأثير على استجاباتهم إذا ما توفر لهم التدريب المناسب على استخدام التعليمات الذاتية.

**قام كوبكن Koppekin (1994)**، بدراسة تجريبية سعت إلى خفض السلوك الاندفاعي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام برنامج الضبط الذاتي المعتمد على أسلوب التعليمات الذاتية ، وقد استغرقت هذه الدراسة ثلاث مراحل تمثلت المرحلة الأولى منها في قيام الأطفال المتخلفين عقلياً بالاختيار بين ثلاث مثيرات تتمثل في أصناف متنوعة من الأطعمة تتشابه مع بعضها إلى حد كبير، ويختلف من حيث صلاحيتها للأكل، حيث يقوم المتخلف عقلياً بالتمييز بين الأطعمة الصالحة وغير الصالحة للأكل، أما المرحلة الثانية فتتمثل في تقديم المدعم وفقاً للفترة الزمنية التي يستغرقها الفرد في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة، في حين تضمنت المرحلة الثالثة تدريب الأطفال على التمييز بين الأطعمة وفقاً لكمية الطعام. وأسفرت الدراسة عن أن برنامج الضبط الذاتي قد احدث تحسناً ملحوظاً في قدرة الأطفال المتخلفين عقلياً على التمييز بين نوعية المثيرات وفقاً لصلاحيتها وكميتها، إضافة إلى خفض السلوك الاندفاعي لدى المفحوصين من المتخلفين عقلياً .

**قام ستيف ستراند Steve Strand (1991)**، بدراسة موضوعها: سلوك الاندفاعية في علاقته بانخفاض التحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وتألفت عينة الدراسة من (8) أطفال من الذكور والإناث المتخلفين عقلياً الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 18 سنة) واستخدمت الدراسة عدة مقاييس للسلوك الاندفاعي واختبارات موضوعية للتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال بناءً على رأي المعلمين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة بين السلوك الاندفاعي لدى المتخلفين عقلياً والقدرة على حل المشكلات والتعلم التمايزي لدى هؤلاء الأطفال، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المتخلفين عقلياً المندفعين وأقرانهم الأقل اندفاعية في عدد الأخطاء أثناء قيام الطفل بمهام حل المشكلات ومهام التمييز البصري في المواقف التجريبية التي أعدها الباحث لصالح الأطفال لمتخلفين عقلياً الأقل اندفاعية، وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة الاهتمام بالبرامج والاستراتيجيات الإرشادية التدريبية.

**قام ديفيد كاتيمز وآخرون David Katims et. al. (1987)**، بدراسة موضوعها: فاعلية التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية في خفض بعض مظاهر الاضطراب وخاصة السلوك الاندفاعي، لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، حيث كشف الباحثون من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة الآثار السلبية الناجمة عن تزايد السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال، وخاصة بالنسبة للجوانب المعرفية مما يتسبب في معاناتهم من العديد من أوجه القصور الأكاديمي وخاصة صعوبات التعلم مما دعي الباحثة إلى محاولة التصدي لتلك المشكلة بتقديم برنامج يهدف إلى خفض مستوى الاندفاعية ، وتكونت عينة الدراسة من (148) طفلاً من المتخلفين عقلياً من الجنسين ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10 - 14).

وأوضحت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي الذي تضمن استراتيجيات معرفية أدى إلى تحسن ملموس من حيث خفض مستوى الاندفاعية، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً كانوا في حاجة إلى التدريب المستمر، حيث تبين أن التحسن في الجوانب المعرفية كان وقتياً يحتاج إلى تدريب مستمر بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال.

**قام توماس ويتمان Thomas Whitman (1987)**، بدراسة موضوعها فاعلية برنامج للتعلم الذاتي وخفض حدة الاندفاعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. بهدف التوصل إلى وضع إطار نظري بأهم الخصائص المعرفية التي تميز الأطفال المتخلفين عقلياً وتحديد الأهداف الإجرائية للبرامج التدريبية التي يمكن أن تؤدي إلى تنمية الجوانب المعرفية والتغلب على صعوبات التعلم. وذلك من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة وما توصلت

إليه من نتائج من أجل التوصل إلى أفضل الفنيات والاستراتيجيات التي تساعد على تحديد الأسس العلمية من خلال البحوث والدراسات النظرية والتجريبية على عينات مختلفة من الأطفال المتخلفين عقلياً . أكدت هذه الدراسة من خلال مراجعتها لعدد كبير من البحوث والدراسات التي تناولت السلوك الاندفاعي لدى هؤلاء الأطفال على ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية والإرشادية في تعديل السلوك المعرفي، وخفض حدة الاندفاعية لديهم، حيث يتضح من خلال الدراسة أن السلوك الاندفاعي يعد مسئولاً عن كثرة الأخطاء وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال.

**كما قام "جوهانزفان لويت" Johannes Van Luit (1987)**، بدراسة موضوعها: فاعلية برنامج للتدريب على أسلوب التعلم الذاتي على عينة قوامها (52) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتم تدريبيهم على أسلوب حل المشكلات، باستخدام برنامج يهدف إلى بحث أثر التدعيم الاجتماعي من جهة، وأثر سلوك النموذج من جهة أخرى. وأوضحت نتائج الدراسة نجاح البرنامج المستخدم في الدراسة في خفض حدة السلوك الاندفاعي، خاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أكدت الدراسة على أن أساليب التدخل السلوكي المعرفي كانت أكثر الأساليب فاعلية في خفض السلوك الاندفاعي وتدعيم سلوك التروي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

**قام ميريل جاكسون وآخرون Merrill Jackson et al (1983)**، بدراسة مقارنة للسلوك الاندفاعي لدى عينة من الأطفال والمراهقين من المتخلفين عقلياً والقابلين للتعلم وأقرانهم من الأطفال العاديين بهدف الكشف عن الفروق الفردية في السلوك الاندفاعي. على عينة قوامها (72)طفلاً من الأطفال العاديين و المتخلفين عقليـاً من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (7 ـ 14 سنة)، واستخدم الباحثون عدة مقاييس لتحديد السلوك الاندفاعي ومستوى الذكاء والتفكير الانعكاسي لدى هؤلاء الأفراد، وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال المتخلفين عقلياً كانوا أقل قدرة من حيث التفكير الانعكاسي وأكثر اندفاعية بصورة دالة عن أقرانهم من الأطفال العاديين مما يبرز حاجة هؤلاء الأطفـال الماسة إلى البرامج التدريبية التي تساعد على تحسين الجوانب المعرفية لديهم وخفض مستوى الاندفاعية.

**قام أجنس لين وآخرون Agnes Lin et. al. (1983)**، بدراسة موضوعها: استراتيجيات تعميم المتشابهات البصرية لدى الأطفال المندفعين من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، بهدف التحقق من فاعلية البرامج التدريبية في هذا الجانب، وتألفت عينة الدراسة من (19)طفلاً من المتخلفين عقلياً الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (12 ـ 16)، حيث قام الباحثون بتدريب الأطفال على التميز البصري من خلال تركيز الانتباه للتعرف على المتشابهات البصرية. وبعد تدريبهم لفترات قصيرة يومياً لمدة سبعة أسابيع تميزت استجاباتهم بعدم التسريع ، كما أصبح هؤلاء الأطفال قادرين على التعميم من خلال استجاباتهم على أنشطة بصرية متنوعة. وأوصى الباحثون بضرورة تقديم البرامج التدريبية بصورة مكثفة للأطفال المتخلفين عقلياً، نظراً للصعوبات الجسيمة التي يواجهها هؤلاء الأطفال في التدريب على الأنشطة والخبرات المعرفية.

**كما قامت أيضاً ليز شتيرنبرج Les Sternberg ( 1928)**، بدراسة موضوعها: المستوى المعرفي والسلوك الاندفاعي وعلاقته بمستويات التخلف العقلي لدى مجموعات من الأطفال المتخلفين عقلياً، بحيث اشتملت عينة الدراسة على الإعاقة المتوسطة والبسيطة، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس خاصة بالمهارات اللغوية والمهارات الرياضية والسلوك الاندفاعي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين المستوى المعرفي وشدة الإعاقة العقلية . كما اتضح أيضاً وجود علاقة عكسية دالة بين المستوى المعرفي وشدة الاندفاعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً مما يؤكد أن خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقليـاً يؤدي إلى تحسن ملموس في الجوانب المعرفية.

**قامت بريانت وآخرون Bryant et al (1982)**، بدراسة هدفت إلى تنمية الأداء الاستقلالي لأطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين 4 ـ 5 سنوات، على عينة قوامها ثلاثة أطفال ـ من خلال التحقق من التأثير العام لفنية التعليمات الذاتية على أطفال الحضانة المندفعين

داخل حجرة الدراسة. واعتمد التطبيق الإجرائي على مجموعة من المهام بهدف قياس سلوك الطفل والمعلم داخل حجرة الدراسة من خلال الملاحظة المباشرة، أثناء فترة العمل وأداء المهام المستقلة لكل طفل يومياً .

وقام الباحثون باستخدام الخطوات الخمس لفنية التعليمات الذاتية وذلك من خلال الأدوات المستخدمة والخامات ولوازمها لإنجاز مهام طبيعية تلقائية دون تدخل من المعلم أو المدرب. وقام المعلمون بملاحظة الأطفال للتحقق من أثر التدريب على تنمية الأداء الاستقلالي لديهم. أسفرت نتائج الدراسة عن تزايد مستويات الدقة في إنجاز المهام اليومية ـ والتي ترجع في المقام الأول بكثرة عدد جلسات التدريب على فنية التعليم الذاتية. إلى جانب مستوى الاهتمام من جانب المعلمين لتغير سلوك الأطفال المندفعين وتنمية الأداء الاستقلالي لديهم.

**كما قامت تانيا دذادوذ Tania Dziadoz (1982)**، بدراسة موضوعها: الضبط الذاتي من خلال التعليمات في خفض حدة السلوك الاندفاعي والفوضوي على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك باستخدام برنامج سلوكي معرفي يوجه للأطفال مباشرة تعتمد على الأطر النظرية التي تشير إلى الضبط الإرادي للسلوك يعتمد على التعليمات الذاتية اللفظية. وأكدت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الضبط الذاتي الذي أعتمد على وجوب الإصغاء إلى التعليمات والانتباه والتفكير قبل القيام بأداء النشاط من خلال دمج الإجراءات السلوكية والمعرفية وهو يعد من الإجراءات والاستراتيجيات والفنيات ذات الأثر الإيجابي في تعديل السلوك الاندفاعي والفوضوي. حيث أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراءين القبلي والبعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.

**كما قامت ليندا هول وآخرون Lynda Hall et. al. (1982)** ، بدراسة اهتمت بالعمل على خفض مستوى الاندفاعية باستخدام برنامج سلوكي يتمثل في أسلوب النمذجة والتدعيم الذاتي أثناء القيام بالتدريب على تعلم مهام جديدة من خلال أساليب واستراتيجيات التعلم المتنوعة. وقد تكونت عينة الدراسة من (65)طفلاً من الجنسين من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم والعاديين. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة لصالح الأطفال العاديين. كما أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن الأطفال المتخلفين عقلياً أظهروا أعلى مستوى في السلوك الاندفاعي أثناء القيام بالمهام المطلوبة منهم، وفسر الباحثون إخفاق الأطفال المتخلفين عقلياً في هذا الجانب بالإشارة إلى أن انخفاض مستوى الجوانب المعرفية لديهم يقف عقبة أمام تحقيقهم لمستوى مناسب من التعلم المعرفي.

**كما قامت ولاية تكساس (1982)**، بإجراء دراسة لمساعدة الأطفال المندفعين من ذوي النشاط الزائد من خلال عرض ونقد وتحليل الدراسات السابقة التي اهتمت بتعديل السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، وذلك لمساعدة المربين والقائمين على تخطيط البرامج التربوية للأطفال المتخلفين عقلياً على تقديم البرامج والاستراتيجيات الملائمة بناء على دراسات علمية متخصصة، حيث تبين أن مشكلة الاندفاعية تعد أهم المشاكل السلوكية التي تؤدي إلى تشتيت انتباه وأفكار الأطفال المتخلفين عقلياً، وعدم قدرتهم على التركيز، وهو أحد الصعوبات التعليمية الهامة التي يواجهها هؤلاء الأطفال. واشتمل البرنامج التدريبي على فنيات العلاج الأسري وتعديل السلوك. حيث أكدت الدراسة أهمية اشتراك كل من الوالدين والمعلمين في البرامج الخاصة بتعديل سلوك الاندفاعية لدى هؤلاء الأطفال ، وأن التدريب يجب أن يتم في المنزل والمدرسة معاً لتحقيق افضل نتائج ممكنة.

**كما قام ماكيني وآخرون Makinny et al (1980)**، بدراسة سعت إلى التحقق من فاعلية التدريب المعرفي وتنمية فنية حل المشكلات لدى الأطفال المندفعين من ذوي صعوبات التعلم، على عينة قوامها (29)طفلاً من الجنسين، إلى جانب (30)طفلاً مترويا ًمتوسط أعمارهم ثماني سنوات، من خلال القيام ببعض المهام التدريبية للمجموعة الاندفاعية وتدريبهم يومياً على فنيات تتضمن نماذج حل المشكلات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال أصبحوا أكثر تروياً عما قبل التجربة، وأنه يمكن تعميم ما تدربوا عليه بالنسبة للمشكلات المتشابهة، وان الأطفال الصغار قادرين على اكتساب واستخدام العينة الخاصة بحل المشكلات بدرجة أكبر عما كانوا عليه قبل التدريب ، وأن الأطفال المندفعين يمكنهم بعد التدريب تعلم المهارات المعرفية بصورة إيجابية ،

**كما قام دوك ورث وآخرون Dukworth et al (1974)**، بدراسة سعت إلى خفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، وتم تشخيص الاندفاعية لديهم من خلال مقياس كاجان لتجانس الأشكال وفقاً لدرجاتهم على زمن الاستجابة الأولى وعدد الأخطاء ، بحيث تم تقسيم العينة الكلية إلى ثلاث مجموعات بواقع مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، وقام الباحثون بتطبيق برنامجين تدريبيين يقوم فيها أفراد المجموعة التجريبية الأولى بتمارين تعتمد على التمييز البصري، في حين يتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية مواداً تعليمية تعتمد على التميز البصر بشكل فردي، إضافة إلى حصولهم على تدعيم لفظي من المعلم عند قيامهم بتأخير استجاباتهم والإجابة بصورة صحيحة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك تغيرات جوهرية للمجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت مجال الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فئة القابلين للتعلم، أن هذه البحوث والدراسات السابقة قد تنوعت من حيث أهداف الدراسة والعينات المستخدمة والأساليب والاستراتيجيات والفنيات التي استخدمتها هذه الدراسات والبحوث السابقة، إلا أننا نلاحظ أن أغلب هذه البحوث والدراسات قد أكدت نتائجها على الأثر السلبي للاندفاعية على مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال خاصة المتخلفين عقلياً، حيث أن الأطفال المندفعين يتصفون بنقص التركيز وتشتيت الانتباه وزيادة عدد الأخطاء وقلة الزمن المستغرق في الأداء والتوصل لحل المشكلات ، حيث أكدت دراسات كل من ستيف ستراند Steve Strand (1991)، وميريل جاكسون وآخرون Merrill Jackson et al (1983) و "ليز شتيرنبرج" Les Sternberg (1982)، أن تزايد الاندفاعية لدى الأطفال كان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، خاصة بالنسبة للمتخلفين عقلياً .

كما أكدت نتائج بحوث ودراسات أخرى على أن السلوك الاندفاعي كان يرتبط بمستوى الذكاء والمستوى المعرفي والأداء الاستقلالي والضبط الذاتي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، مثل دراسات كل من ليز شتيرنبرج Les Sternberg (1982)، وبريانت وآخرون Bryant et al (1982).

وعلى الرغم من تعدد اهتمامات وأهداف البحوث والدراسات التي تمت في مجال الاندفاعية، خاصة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، فإنه يبدو واضحاً تركيز معظم هذه البحوث والدراسات على إبراز أهمية البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية بفنياتها المختلفة في خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، مثل دراسات سعيد دبيس ، والسيد السمادوني ( 1997 ) ، وتوماس ويتمان Tomath Witman (1987)، و جوهانزفان لويت Johanes Van Luit (1987)، وأجينس لين وآخرون Agnes Lin et. al. (1983)، وتانيا دذيادوذ Tanai Dziadoz (1982)، حيث أكدت نتائج هذه البحوث والدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، خاصة تلك البرامج التي استخدمت فنيات وأساليب تعتمد على تعديل الجوانب السلوكية والمعرفية لدى هؤلاء الأطفال ، مثل فنيات التدخل السلوكي المعرفي، وتعديل السلوك باستخدام فنيات وأساليب التعزيز والنمذجة في خفض حدة الاندفاعية لدى هؤلاء الأطفال.

**فروض الدراسة:**

**في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة، صاغت الباحثة فروض الدراسة على النحو التالي:**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التعزيز) في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية ، لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (النمذجة) في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً ) في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح التطبيق البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية الأولى التعزيز والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

5- توجد فروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً ) في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعات التجريبية الثلاث في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والفذجة معاً )

**إجراءات البحث:**

**1- منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي في تناول متغيرات البحث وفقاً للفروض التي تسعى الباحثة للتحقق منها، وهي فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وذلك وفقاً للتصميم التجريبي التالي:

**- متغير مستقل:**

يتمثل في برنامج تعديل السلوك الذي يسعى إلى خفض مستوى الاندفاعية مع عزل المتغيرات المستقلة الأخرى التي يمكن أن تؤثر في التحقق من فاعلية البرنامج المستخدم مثل الجنس والعمر الزمني ومستوى الذكاء لدى أفراد العينة.

**- المتغيرات التابعة:**

هي مجموعة التدريبات والمهارات المعرفية التي يكتسبها أفراد العينة التجريبية، بعد تطبيق برنامج تعديل السلوك الذي يهدف إلى خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال الإناث المتخلفات عقلياً فئة القابلات للتعلم (50 - 70).

**- تطبيق البرنـامج:**

استخدمت الباحثة طريقة الإجراءين القبلي والبعدي قبل وبعد التجربة التي استمرت لمدة أربعة أسابيع، للتحقق من فاعلية أثر برنامج تعديل السلوك على خفض مستوى الاندفاعية لدى عينة البحث.

**2- عينة البحث:**

تألفت العينة الكلية للبحث الحالي من (32) طفلاً من الإناث المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم من مركز العون بجدة، تم اختيارهن من بين الطالبات اللاتي يتراوح أعمارهن ما بين (10 - 14 سنة)، ونسبة ذكائهن (50 - 75) طبقاً لنسبة الذكاء الواردة في سجلاتهن بالمعهد، وقد قامت الباحثة بتقسيم العينة الكلية بطريقة عمدية إلى أربعة مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية، والرابعة ضابطة على النحو التالي:

**1- المجموعة التجريبية الأولى:** وتتكون من (8) طالبات متخلفات عقلياً قابلات للتعلم، اللاتي طبق عليهن البرنامج باستخدام أسلوب التعزيز.

**2- المجموعة التجريبية الثانية:** وتتكون من (8) طالبات متخلفات عقلياً قابلات للتعلم، اللاتي طبق عليهن البرنامج باستخدام أسلوب النموذج.

**3- المجموعة التجريبية الثالثة:** وتتكون من (8) طالبات متخلفات عقلياً قابلات للتعلم، اللاتي طبق عليهن البرنامج باستخدام أسلوبي التعزيز والنموذج معاً .

**4- المجموعة الضابطة:** وتتكون من (8) من الطالبات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم لم يطبق عليهن أي برنامج.

وقد تم إجراء التجانس بين مجموعات أفراد المجموعات الأربعة، من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والسلوك الاندفاعي ، حيث تم استبعاد الحالات الطرفية والأطفال ذوي الاضطرابات العصبية أو الذين يتعاطون عقاقير طبية يمكن أن تؤثر عليهن، وتم استبدال الأطفال المستبعدين بأطفال آخرين ممن تنطبق عليم شروط التجانس.

ويوضح الجدول رقم (1) ، (2) ، (3) ، (4) نتائج هذا التجانس بين أفراد المجموعات الأربعة.

**جدول رقم (1)**

**تجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث العمر الزمني**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2152.9 | 3 | 717.6 | 1.62 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 12213.4 | 28 | 43.19 | | |
| المجموع الكلي | 14366.3 | 31 | | | |

ف = 4.57 عند مستوى دلالة 0.01

ف = 2.95 عند مستوى دلالة 0.05

**جدول رقم (2)**

**تجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث مستوى الذكاء**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 717.6 | 3 | 239.2 | 1.61 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 4171.13 | 28 | 148.97 | | |
| المجموع الكلي | 4888.73 | 31 | | | |

ف = 4.57 عند مستوى دلالة 0.01

ف = 2.95 عند مستوى دلالة 0.05

**جدول رقم (3)**

**تجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث**

**المستوى الاجتماعي الاقتصادي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1914.8 | 3 | 638.27 | 1.16 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 15415.8 | 28 | 550.6 | | |
| المجموع الكلي | 173306 | 31 | | | |

ف = 4.57 عند مستوى دلالة 0.01

ف = 2.95 عند مستوى دلالة 0.05

**جدول رقم (4)**

**تجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث الزمن**

**على مقياس الاندفاعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 9611.6 | 3 | 3203.87 | 1.80 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 49953.6 | 28 | 1784.06 | | |
| المجموع الكلي | 59565.2 | 31 | | | |

ف = 4.57 عند مستوى دلالة 0.01

ف = 2.95 عند مستوى دلالة 0.05

**جدول رقم (5)**

**تجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث عدد الأخطاء**
**على مقياس الاندفاعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 6744.4 | 3 | 2248.13 | 1.28 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 49299.4 | 28 | 1760.69 | | |
| المجموع الكلي | 56043.8 | 31 | | | |

ف = 4.57 عند مستوى دلالة 0.01
ف = 2.95 عند مستوى دلالة 0.05

**3- أدوات البحث:**

استخدمت الباحثة في البحث الحالي اختبار تجانس الأشكال "لكاجان" لقياس الاندفاعية لدى الأطفال، إعداد عبد العزيز السيد الشخص، وتم تقنينه على البيئة السعودية عام (1990).

استخدم كاجان وآخرون Kagan et al (1964) طريقة لقياس القدرة التحليلية عند الأطفال وهي اختبار التصور الذهني، واكتشف الباحثون أن القدرة التحليلية عند الأطفال تزداد بازدياد المرحلة العمرية للطفل، وهي لا ترتبط بالقدرة اللفظية، واكتشفوا أيضاً أن بعض الأطفال يجيبون على الأسئلة أولاً، ثم يبحثون عما إذا كانت إجابتهم صحيحة أم لا، بينما أطفال آخرون يتأملون قبل الشروع في الإجابة متخلصين ذهنياً من الأجوبة غير الصحيحة، وعلى هذا سميت الفئة الأولى الإندفاعيون Impulsive والفئة الثانية المتروون Reflective، وقد وجدوا أن هذه الخصائص في الأطفال ثابتة نسبياً رغم اختلاف الاختبارات والمواقف، ولقياس هذا الأسلوب وضع كاجان اختباراً خاصاً أسماه اختبار تجانس الأشكال المألوفة ( Matching Familiar M.F.F.T Figures Test) الذي يمكن من خلاله قياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي).

وقد استخدم هذا الاختبار في كثير من الدراسات والبحوث، منها ما يتعلق بسرعة اتخاذ القرار، ومدى الانتباه .{(كاجان وآخرون ,Kagan et al، 1965) والتحصيل الدراسي. (كوهن وآخرون Kohn et al. 1975) (كاجان وآخرون ,Kagan et al، 1967)، (ميزر Messer، 1976)، (كنج King، 1962)}.

وكذلك التعرف على الاندفاعية بين المتخلفين عقلياً (جاكسون وآخرون Jackson et al 1983)، ومن يعانون من صعوبات التعلم (جوري بل وآخرون Groy Bill, et al 1985) والمعوقين سمعياً (برول ,Brall، 1985) والمضطربين سلوكياً (فينش ,Finch، 1982). كما امتدت الدراسات لتشمل أساليب العلاج المختلفة للسلوك الاندفاعي لدى الأطفال .{(سينجر Singer، 1985)، (أكاي Akay، 1984)، بارالاش Baralash 1978)}.

كما قام كل من دبيس والسمادوني (1997) بإعداد أداة لقياس الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد مراجعتها لاختبار "كاجان" لتجانس الأشكال (الصورة المعربة) والتي قام بتعريبها عبد العزيز الشخص (1990) ، ثم قام بإعداد اختبار مكون من مجموعة من الأشكال والرسومات المألوفة للطفل المتخلف عقلياً موزعة على أربع عشر بطاقة، منها بطاقات لتدريب الطفل المتخلف عقلياً على طريقة الاستجابة على الاختبار، وتضم كل بطاقة شكلاً أساسياً وستة أشكال أخرى تشبه خمسة منها الشكل الأساسي مع وجود بعض الاختلافات ، وقد تم إعداد هذا الاختبار على غرار اختبار كاجان وقد قامت الباحثة في البحث الحالي بتطبيق الاختبار المعد من قبل دبيس والسمادوني، حيث أنه أكثر مناسبة لفئة المتخلفين عقلياً من اختبار عبد العزيز الشخص، وذلك من حيث الأشكال الخاصة بالبطاقات.

**محتوى برنامج خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**
**القابلين للتعلم باستخدام فنيات تعديل السلوك**

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي لخفض مستوى الاندفاعية لدى الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم باستخدام فنيات تعديل السلوك، ويستند هذا البرنامج إلى قواعد وأسس النظرية السلوكية في تعديل السلوك وما توصلت إليه من علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال بصفة عامة والأطفال المتخلفين بصفة خاصة، كما يستند الأساس العلمي لهذا البرنامج أيضاً على نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها في مجال التخلف العقلي وعلاج مشكلات المتخلفين

عقلياً عن طريق التقليد والمحاكاة والتأكيد على استخدام التعزيز الموجب الفوري بصوره المختلفة. وسوف يعتمد البرنامج المستخدم في هذا البحث على الفنيات التالية:

1- **التعزيز:**

سوف يتم استخدام التعزيز الفوري الموجب اللفظي والمادي، حيث أكدت نتائج الكثير من البحوث والدراسات على فاعلية هذا الأسلوب في تعديل سلوك الأطفال، خاصة صغار السن والمتخلفين عقلياً ، نظراً لأن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون الحكم على سلوكهم، ويحتاجون دائماً إلى التعزيز الذي يبصرهم بنتائج سلوكهم في المواقف المختلفة بطريقة فورية، ويرى كورزيني Corsini (1987) أن التعزيز بأنواعه (المادي واللفظي) يجب أن يكون من المكونات الأساسية في برامج تعديل السلوك المعدة للأطفال المتخلفين عقلياً .

2- **التعلم بالنموذج:**

سوف تقوم الباحثة بتقديم النموذج بصورة مباشرة في هذا البرنامج، وقد اختارت الباحثة هذه الفنية بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة، والتي أكدت أن الأطفال المتخلفين عقليـاً يفضلون النماذج المباشرة المقدمة من الكبار، وذلك لأن الطفل المتخلف عقلياً لا يستطيع الحكم على السلوكيات ويفتقد الخبرة التي تمكنه من أن يقوم بالأعمال والمهام التي تُطلب منه، ولا يعرف كيف يبدأ أو كيف ينتهي، لذلك فإن الطفل المتخلف عقلياً في أمس الحاجة لرؤية نموذج مباشر للعمل أو المهمة المطلوب منه أدائها، خاصة إذا تم إثابته على الأداء الصحيح، لذا يؤكد كورزيني Corsini (1987) أن تقديم النموذج القدوة للسلوك من أهم أسس تعديل السلوك لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

3- **التعزيز والتعليم بالنموذج معاً :**

أكدت نتائج معظم الدراسات والبحوث في مجال فنية تعديل السلوك أن استخدام فنيتي التعزيز والتعلم بالنموذج معاً يُعد من أنسب الأساليب لتعديل سلوكيات النشاط الزائد والاندفاعية لدى الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً . حيث يساعد استخدام هاتين الفنيتين مجتمعتين في البرامج التربوية والتأهيلية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقلياً على علاج كثير من المشكلات التي يعاني منها الأطفال المتخلفون بسبب نقص الكفاءة العقلية. (بلامي وآخرون Bellamy et al 1989).

**وهناك بعض الإرشادات التي يجب إتباعها عند استخدام فنية التعلم بالنموذج من أهمها:**

1- أن يتم عرض النموذج في خطوات سهلة بسيطة قصيرة غير معقدة. وتتدرج في صعوبتها.

2- أن يكون عرض النموذج في اتجاه السلوك المراد إكسابه للطفل.

3- أن يتسم العرض بجذب انتباه الأطفال وإثاراتهم لملاحظة النموذج المعروض والحرص على متابعته وتقليده.

4- أن يقوم مقدم النموذج بالتفاعل الإيجابي مع الأطفال، وتوضيح النقاط المهمة، وجذب انتباه الأطفال للمتابعة والملاحظة والحث على التقليد.

**أما بالنسبة لأسلوب التعزيز، فإنه يجب مراعاة عدة شروط من أهمها:**

1- أن يكون المعزز محبباً إلى نفس الطفل لكي يبذل جهده للحصول عليه.

2- أن يكون المعزز فوري يقدم فور ظهور الاستجابة المرغوبة.

3- أن تراعى التفضيلات الفردية للأطفال عند تقديم المعزز.

**طريقة تنفيذ البرنامج:**

تم تقسيم البرنامج إلى **(16 جلسة)** قدمت للفتيات المتخلفات على مدى أربعة أسابيع متتالية، بواقع أربعة جلسات أسبوعيا، تستغرق كل جلسة من **(25 - 35 دقيقة)** قدمت للمجموعات الثلاثة على النحو التالي:

1- **(16** جلسة) باستخدام أسلوب التعزيز تم تقديمها للمجموعة التجريبية الأولى.

2- **(16** جلسة) باستخدام أسلوب التعلم بالنموذج تم تقديمها للمجموعة التجريبية الثانية.

3- **(16** جلسة) باستخدام أسلوب التعزيز والتعلم بالنموذج معاً تم تقديمها للمجموعة التجريبية الثالثة.

وقد قدمت إجراءات تعديل السلوك المستخدمة في هذا البرنامج من خلال مواقف تعليمية مشابهة للمواقف التي يتعرض لها الطفل يومياً في المؤسسة التربوية التي يلتحق بها الطفل، حيث تظهر المظاهر السلوكية الخاصة بمشكلة الاندفاعية، والتي تتمثل في نزوع الأطفال المتخلفين عقلياً إلى الاستجابة بسرعة بدون تفكير أو تأني مع الانتقال بسرعة من نشاط إلى نشاط آخر دون إكمال النشاط الأول، وعدم قدرة الطفل على الانتباه لفترات طويلة، وأكدت معلمات التربية الخاصـة في الزيارة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة أن مواقف تعلم مادتي الحساب واللغة العربية كانت اكثر المواقف التعليمية التي تظهر خلالها المشكلات السلوكية المتعلقة بتشتت الانتباه والاندفاعية لدى الفتيات المتخلفات عقلياً. لذا قامت الباحثة بتقسيم الجلسات إلى (8) جلسات خاصة باللغة العربية و (8) جلسات خاصة بالحساب، بحيث تتناسب المواد المقدمة مع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة على النحو الموضح بالجدول التالي:

## جدول رقم (6)
## توزيع جلسات البرنامج طبقاً للمواقف التعليمية

| رقم الجلسة | المادة الدراسية | المواقف التعليمية |
|---|---|---|
| الجلسة الأولى | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>أ ب ت<br>بنت أرنب تمر |
| الجلسة الثانية | حساب | 1- ارسم مربعاً حول الرقم الصحيح:<br>1 2 3<br>* * *<br>2- أكتب عدد الأشكال:<br>( ( (<br>( ( ( |
| الجلسة الثالثة | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ج ح خ<br>حصان خشب جمل |
| الجلسة الرابعة | حساب | أكمل:<br>1 2 |
| الجلسة الخامسة | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>د ذ ر<br>رأس دب ذيل |
| الجلسة السادسة | حساب | أكمل:<br>1 3 11 |
| الجلسة السابعة | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ز س ش<br>شجرة زهرة سمكة |
| الجلسة الثامنة | حساب | أكمل:<br>2 4 10 |
| الجلسة التاسعة | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ص ض ط<br>طارق صحن ضب |
| الجلسة العاشرة | حساب | أكمل العدد بالرسم<br>7 ¤ ¤ |
| الجلسة الحادية عشر | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ظ ع غ<br>عنب غراب ظبي |
| الجلسة الثانية عشر | حساب | أكمل العدد بالرسم<br>6 % % % + |
| الجلسة الثالثة عشر | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ف ق ك<br>كتاب فيل قلب |
| الجلسة الرابعة عشر | حساب | اجمع:<br>Q Q Q Q + Q Q Q Q Q |
| الجلسة الخامسة عشر | لغة عربية | صل الحرف بالكلمة الصحيحة:<br>ل م ن<br>نمل لعبة محمد |
| الجلسة السادسة عشر | حساب | اطرح:<br>1 1 1 1 1 1 - 1 1 |

**أولاً : الجلسة الأولى: باستخدام التعزيز لأفراد المجموعة التجريبية الأولى.**

1- تجلس أطفال المجموعة التجريبية الأولى من الإناث على مقاعدهن بانتظام.
- يتم التعزيز اللفظي مثل (أحسنت - زين - بارك الله فيك)

2- تتناول الأطفال الإناث بطاقة الأسئلة والقلم الرصاص.
- يتم التعزيز اللفظي طبقاً لما سبق.

3- تطلب الباحثة من الأطفال الانتباه إليها والكف عن القيام بأي نشاط غير مرغوب فيه.
- يتم التعزيز المادي مثل تقديم (الكاكاو - الحلاوة) لكل طفلة تلتزم بالتعليمات.

4 تقرأ الباحثة البطاقة للأطفال حتى يقمن بتنفيذ المطلوب طبقاً لنوع النشاط الموجود بالبطاقة.
- يتم التعزيز المادي مثل تقديم (الكاكاو - الحلاوة) لكل طفلة تنجح في الحل الصحيح

5- تسلم الطفلة البطاقة للباحثة.
- يتم التعزيز المعنوي باستخدام الكلمات السابقة.

6- تعود الطفلة لتجلس في مقعدها بهدوء ونظام.
- يتم التعزيز المعنوي كما سبق.

وهكذا تستمر جلسات البرنامج بنفس النظام السابق مع استخدام نفس المعززات، وتنوع المواد (لغة عربية ـ حساب ) وتنوع المواقف التعليمية طبقاً للجدول السابق الذي يحتوي على وصف تفصيلي للمواقف التعليمية على مدار الجلسات الست عشرة مع التنوع في استخدام كلمات المعززات المعنوية مثل (شاطره ـ ممتازة .. الخ).

وتنوع المعززات المادية مثل (البسكويت ـ الحلاوة ـ بعض الألعاب).

**ثانياً : الجلسة الأولى باستخدام النموذج لأفراد المجموعة التجريبية الثانية:**

1- تجلس الباحثة أمام الأطفال في وضع صحيح وتطلب منهن تقليدها والجلوس مثلها بطريقة صحيحة.

2- تطلب الباحثة من الأطفال الانتباه والتركيز وعدم القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.

3- تتناول الباحثة بطاقة الموقف التعليمي الخاص بالجلسة الأولى وتقوم بالحل النموذجي أمام الأطفال بصورة متروية وغير مندفعة، وتلفت نظرهن إلى طريقة الحل الصحيح، وأهمية التركيز والانتباه والتروي للتوصل للحل الصحيح، مع إتباع الباحثة لطريقة الحل بالأسلوب السابق شرحه.

4- توزع بطاقات المواقف التعليمية الخاصة بالجلسة الأولى على أفراد العينة التجريبية الثانية.

5- تطلب الباحثة من الفتيات القيام بالحل مع الالتزام بالأداء وتقليد نفس الأسلوب ونفس الطريقة التي قدمتها الباحثة، باعتبارها نموذجاً يجب أن تعمل الفتيات على تقليده.

وهكذا تستمر جلسات البرنامج باستخدام أسلوب النمذجة مع تنوع المواد الدراسية وتنوع المواقف طبقاً لجدول المواقف التعليمية السابق وصفه.

**ثالثاً : الجلسة الأولى باستخدام التعزيز والنموذج معاً لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة:**

وتجمع فيها الباحثة بين كلاً من إجراءات التعلم بالنموذج وباستخدام أساليب التعزيز المختلفة (المادي والمعنوي) بالنسبة لجلسات البرنامج الستة عشر.

**الجلسة الأولى:**

1- تطلب الباحثة من الأطفال الجلوس في مقاعدهن.

- تقوم الباحثة بالتعزيز اللفظي بالأسلوب السابق.

2- تطلب الباحثة من الأطفال الانتباه إليها والكف عن القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.

3- تتناول الباحثة البطاقة الخاصة بالموقف التعليمي بالجلسة الأولى وتقوم بالحل النموذجي أمام الأطفال بصورة متروية وغير مندفعة، وتلفت نظرهن إلى طريقة الحل الصحيح وأهمية التركيز والتروي للتوصل للحل الصحيح، مع إتباع الباحثة طريقة الحل بالأسلوب السابق شرحه.

4- توزع بطاقات المواقف التعليمية الخاصة بالجلسة الأولى على أفراد العينة.

5- تطلب الباحثة من الفتيات القيام بالحل طبقاً للأسلوب السابق شرحه، والذي قدمته من قبل مع الالتزام بالأداء وتقليد نفس الأسلوب ونفس الطريقة التي قدمتها الباحثة، باعتبارها نموذجاً يجب أن تعمل الفتيات على تقليده.

6- تقوم الباحثة بالتعزيز المادي لكل فتاة على حدة تتوصل إلى الحل الصحيح.

وهكذا تستمر جلسات البرنامج باستخدام أسلوب التعزيز والنمذجة مع تنوع المواد الدراسية (لغة عربية ـ حساب)وتنوع المواقف طبقاً لجدول المواد الدراسية السابق وصفه.

**نتائج البحث:**

**1- نتائج الفرض الأول:**

**ينص الفرض الأول على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز) في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت t. Test طبقاً للمعادلة التالية:

$$\text{ت} = \frac{\text{م ف}}{\text{ع ف} \;/\; \sqrt{\text{ن} - 1}}$$

وتوضح الجداول رقم (7) ، (8) نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (7)**
**دلالة الفروق بين متوسطى التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز) في الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 119.97 | 15.95 | 19.93 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 19.93 وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح "ت" دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب التعزيز قد نجح في تعديل الزمن الخاص بالأداء لدى الفتيات المتخلفات عقلياً، ليتجه من الاندفاع إلى التروي.

**جدول رقم (8)**
**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق البعدي والقبلي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (تعزيز) في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 7.75 | 1.93 | 10.64 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 10.64 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح "ت" دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب التعزيز قد ذ ح في تقليل عدد الأخطاء في أداء الفنيات عينة البحث

ويتضح من نتائج الجدولين (7) ، (8) أن استخدام أسلوب التعزيز ق نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم.

**2- نتائج الفرض الثاني:**

**ينص الفرض الثاني على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح التطبيق البعدي،

وتوضح الجداول رقم (9) ، (10) نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (9)**
**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) فى الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 102.6 | 14.95 | 18.19 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89عند مستوى دلالة 0.05

تضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 18.19 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن استخدام أسلوب النمذجة قد نجح في تعديل الزمن الخاص بالأداء لدى الفتيات المتخلفات عقلياً ليتجه من الاندفاع إلى التروي.

**جدول رقم (10)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدى**
**لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) في**
**عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 3.38 | 1.6 | 5.60 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 5.60 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب النمذجة قد نجح في تقليل عدد الأخطاء في أداء الفتيات عينة البحث.

ويتضح من نتائج الجدولين (9) ، (10)، أن استخدام أسلوب النمذجة قد نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم.

**3- نتائج الفرض الثالث:**

**ينص الفرض الثالث على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنموذج معاً ) في التطبيقين القبلي والبعدي كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية، لصالح التطبيق البعدي، وتوضح الجداول رقم (11) ، (12) نتائج هذا الفرض:

**جدول (11)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي**
**لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنموذج معاً)**
**في الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 116.1 | 13.9 | 22.13 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 22.13 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن استخدام أسلوبي التعزيز والنمذجة قد نجح في تعديل الزمن الخاص بأداء الفتيات لمتخلفات عقلياً ليتجه من الاندفاع إلى التروي.

**جدول رقم (12)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدى**
**لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنموذج معاً)**
**في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م ف | ع ف | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي<br>التطبيق البعدي | 8 | 13.4 | 3.9 | 9.11 | دالة عند مستوى<br>0.01 لصالح البعدي |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 9.11 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن استخدام أسلوبي (التعزيز والنمذجة) قد نجح في تعديل عدد الأخطاء في أداء الفتيات عينة البحث.

ويتضح من نتائج الجدولين السابقين (11) ، (12) أن استخدام أسلوبي (التعزيز والنمذجة معاً )قد نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم.

**4- نتائج الفرض الرابع:**

**ينص الفرض الرابع على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز) والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية ، وتوضح الجداول رقم (13) ، (14) نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (13)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق البعدى لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز) المجموعة الضابطة فى الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 1 | 8 | 578.5 | 16.2 | 31.33 | دالة عند مستوى **0.01 لصالح التجريبية** |
| الضابطة | 8 | 318.8 | 14.8 | | |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت 31.33 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوبي التعزيز قد أدى إلى تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية من حيث زمن الأداء ليتجه من الاندفاع إلى التروي.

**جدول رقم (14)**

**دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز) والمجموعة الضابطة فى عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 1 | 8 | 31.25 | 4.8 | 2.46 | دالة عند مستوى **0.05 لصالح التجريبية** |
| الضابطة | 8 | 37.00 | 3.9 | | |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت 2.46، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب التعزيز قد أدى إلى تقليل الأخطاء في أداء أفراد المجموعة التجريبية

يتضح من نتائج الجدولين (13) ، (14) أن استخدام أسلوب التعزيز قد نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج.

**5- نتائج الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية ، وتوضح الجداول رقم (15) ، (16) نتائج هذا الفرض.

**جدول رقم (15)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق البعدى لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) والمجموعة الضابطة**

**في الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 2 | 8 | 581.75 | 15.5 | 32.46 | دالة عند مستوى |
| الضابطة | 8 | 318.8 | 14.8 | | 0.01 لصالح التجريبية |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت 32.46 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب النمذجة قد أدى إلى تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية من حيث الزمن.

**جدول رقم (16)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق البعدي لأفراد**

**المجموعة التجريبية الثانية (النمذجة) والمجموعة الضابطة**

**في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 2 | 8 | 31.37 | 3.6 | 2.8 | دالة عند مستوى |
| الضابطة | 8 | 37.00 | 3.9 | | 0.05 لصالح التجريبية |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 2.8 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.05 مما يشير إلى أن استخدام أسلوب النمذجة قد نجح في تقليل الأخطاء في أداء أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدولين (15) ، (16) أن استخدام أسلوب النمذجة قد نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج المستخدم.

**6- نتائج الفرض السادس:**

**ينص الفرض السادس على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً ) والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية وتوضح الجداول (17) ، (18) نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (17)**

**دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق البعدي لأفراد المجموعة**

**التجريبية الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً) والمجموعة الضابطة**

**في الزمن على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 3 | 8 | 592.87 | 14.3 | 35.33 | دالة عند مستوى |
| الضابطة | 8 | 318.8 | 14.8 | | 0.01 لصالح التجريبية |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 35.33 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوب التعزيز

والنمذجة معاً قد أدى إلى تحسين مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من حيث الزمن ليتجه من الاندفاع إلى التروي.

**جدول رقم (18)**

**دلالة الفروق بين متوسطى التطبيق البعدى لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز ـ النمذجة معاً) والمجموعة الضابطة في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| المجموعات | ن | م | ع | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية 3 | 8 | 24.87 | 3.1 | 6.45 | دالة عند مستوى 0.01 لصالح التجريبية |
| الضابطة | 8 | 37.00 | 3.9 | | |

ت = 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت 6.45 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية المطلوبة لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن استخدام أسلوبي (التعزيز ـ النمذجة معاً ) قد نجح في تقليل عدد الأخطاء في أداء أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدولين (17) ، (18) أن استخدام أسلوب التعزيز ـ النمذجة معاً قد نجح في خفض مستوى الاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج المستخدم.

**7ـ نتائج الفرض السابع:**

**ينص الفرض السابع على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعات التجريبية الثلاث في كل من الزمن وعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التعزيز ـ النمذجة معاً ) ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين، وتوضح الجداول (19) ، (20) نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (19)**

**دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق البعدى لأفراد المجموعات التجريبية الثلاث في الزمن على مقياس الاندفاعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 7213.1 | 2 | 3606.55 | 8.82 | دالة عند مستوى 0.01 |
| داخل المجوعات | 8586.8 | 21 | 408.9 | | |
| المجوع الكلي | 15799.9 | 23 | | | |

ت= 5.78 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 3.47 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت بلغت 8.82 وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (التعزيز ـ النمذجة معاً )، وذلك في تحسين مستوى الأداء من حيث الزمن.

**جدول رقم (20)**

**دلالة فروق متوسطات التطبيق البعدي لأفراد المجموعات الثلاثة في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3612.2 | 2 | 1806.1 | 7.27 | دالة عند مستوى 0.01 |
| داخل المجوعات | 5219.2 | 21 | 248.5 | | |
| المجوع الكلي | 8831.4 | 23 | | | |

ت= 5.78 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 3.47 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت 7.27 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية لكي تصبح دالة عند مستوى 0.01 ، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث، وذلك من حيث عدد الأخطاء في أداء أفراد العينة.

**ولتوضيح اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي على مقياس الاندفاعية بالنسبة لبعدي الزمن وعدد الأخطـاء قامت الباحثة بإجراء اختبار ت t. Test .**

وتوضح الجداول أرقام (21 ، 22 ، 23) اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة بالنسبة لبعد الزمن، أما الجداول (24 ، 25 ، 26) فتوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة بالنسبة لعدد الأخطاء وذلك على النحو التالي:

**جدول رقم (21)**
**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (التعزيز) والمجموعة الثانية (النمذجة) في الزمن على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| اتجاه الدلالة | م | ع | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (التعزيز) | 578.5 | 16.2 | 0.53 | غير دالة |
| المجموعة الثانية (النمذجة) | 581.75 | 15.5 | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 0.53 وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق بين التحسن في الزمن والاتجاه إلى التأني بين أفراد المجموعتين الأولى (تعزيز)، والثانية (نمذجة).

**جدول رقم (22)**
**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (تعزيز) والمجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) في الزمن على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| المجموعات | م | ع | ت | الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (تعزيز) | 578.5 | 16.2 | 3.6 | 0.01 | لصالح المجموعة الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً) |
| المجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) | 592.87 | 14.3 | | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01
ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 1.89 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية لكي تصبح دالـة عند مستوى دلالـة 0.05 ، مما يُشير إلى وجود فروق دالـة بين المجموعتين الأولى (تعزيز) والثالثة (تعزيز ونمذجة معـاً) ، وذلك من حيث تزايد الزمن والاتجاه إلى التأني في الاستجابة لصالـح أفراد المجموعة الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً )، مما يعني أن استخدام أسلوبي (التعزيز والنمذجة معـاً ) كان أكثر فاعلية من استخدام أسلوب (التعزيز) بمفرده في خفض حدة الاندفاعية بالنسبة لبعد الزمن لدى أفراد المجموعة التجريبية الثالثة.

**جدول رقم (23)**
**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الثانية (النمذجة) والمجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) في الزمن على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| المجموعات | م | ع | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة الثانية (نمذجة) | 581.75 | 15.5 | 1.4 | غير دالة |
| المجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) | 592.87 | 14.3 | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 1.4 ، وهي قيمة لم تتجاوز القيمة الجدولية لكي تصبح دالة، مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالـة بين المجموعتين الثانية (نمذجة) والثالثة (تعزيز ونمذجة معـاً).

**جدول رقم (24)**

**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (التعزيز) والمجموعة الثانية (النمذجة) بالنسبة لعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| المجموعات | م | ع | ت | الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (تعزيز) | 31.25 | 4.8 | 0.5 | غير دالة | |
| المجموعة الثانية (نمذجة) | 31.37 | 3.6 | | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 0.5 ، وهي قيمة لم تتجاوز القيمة الجدولية لكي تصبح دالة، مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى (التعزيز) والثانية (النمذجة) بالنسبة لعدد الأخطاء.

**جدول رقم (25)**

**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (التعزيز) والمجموعة الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً) بالنسبة لعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| المجموعات | م | ع | ت | الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (تعزيز) | 31.25 | 4.8 | 2.95 | 0.05 | لصالح المجموعة الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً) |
| المجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) | 24.87 | 3.1 | | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 2.95 ، وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية لكي تصبح دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يُشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى (التعزيز) والثالثة (تعزيز ونمذجة معاً)، وذلك من حيث عدد الأخطاء لصالح المجموعة الثالثة، مما يُشير إلى أن استخدام أسلوبي (التعزيز والنمذجة معاً) كان أكثر فاعلية من استخدام أسلوب النمذجة بمفرده في تقليل عدد الأخطاء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**جدول رقم (26)**

**اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الثانية (نمذجة) والمجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) بالنسبة لعدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية في القياس البعدي**

| المجموعات | م | ع | ت | الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الثانية (نمذجة) | 31.37 | 3.6 | 3.61 | 0.01 | لصالح المجموعة الثالثة (التعزيز والنمذجة معاً) |
| المجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً) | 24.87 | 3.1 | | | |

ت= 3.00 عند مستوى دلالة 0.01

ت = 1.89 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة بلغت 3.61 وهي قيمة تجاوزت القيمة الجدولية لكي تصبح دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يُشير إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين الثانية (نمذجة) والثالثة (تعزيز ونمذجة معاً )، وذلك من حيث عدد الأخطاء لصالح المجموعة الثالثة، مما يُشير إلى أن استخدام أسلوبي (التعزيز والنمذجة معاً ) كان أكثر فاعلية من استخدام أسلوب النمذجة بمفرده في تقليل عدد الأخطاء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح من الجداول (22 ، 23 ، 25 ، 26) أن استخدام **أسلوب النمذجة والتعزيز معاً** كان أكثر الأساليب فاعلية في خفض مستوى الاندفاعية من حيث الزمن وعدد الأخطاء لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تفوق أفراد المجموعة الثالثة (تعزيز ونمذجة معاً ).

**مناقشة النتائج:**

وفي ضوء ما سبق عرضه، يمكن استخلاص العديد من النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والتي تشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في هذا البحث في خفض حدة الاندفاعية لدى أفراد العينة من الفتيات المتخلفات عقلياً القابلات للتعلم، وهي نتائج تتفق مع الاتجاه العام السائد في هذا المجال، والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، خاصة فئة القابلين للتعلم من خلال استخدام البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية المعدة خصيصاً لهذه الفئة من الأطفال، حيث أكدت نتائج البحوث والدراسات أن تطبيق مثل هذه البرامج يسمح لهؤلاء الأطفال بالتركيز في تعلم المهارات بأنواعها المختلفة، مما يساعد على النهوض بمستواهم التحصيلي بقدر ما تسمح به قدراتهم المحدودة (آمان وآخرون Amen et. al. 1987)، وقد كشفت نتائج البحث الحالي عن أن تعرض الفتيات المتخلفات عقلياً من عينة البحث للبرنامج المستخدم بفنياته المختلفة (التعزيز، والنمذجة ـ التعزيز والنمذجة معاً ) قد أدى إلى اكتساب هؤلاء الفتيات سلوك التروي وخفض الاندفاعية لديهن، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي للاندفاعية والاختبار البعدي لهن لصالح الاختبار البعدي في المجموعات التجريبية الثلاثة (التعزيز، النمذجة ـ التعزيز والنمذجة معاً )مما يعني أن تعرض هؤلاء الفتيات للبرنامج كان له أثراً فعالاً وموجباً في خفض حدة السلوك الاندفاعي لديهن ، ومما يؤكد على صحة هذه النتائج ما كشفت عنه النتائج الأخرى لهذا البحث من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة من جهة ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة من جهة أخرى لصالح أفراد العينة التجريبية، مما يؤكد أن أفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن للبرنامج قد أخفقن في تحقيق أي تحسن دال في خفض مستوى الاندفاعية لديهن ، وبالتالي استمر أفراد هذه المجموعة الضابطة على نفس معدل الأداء من حيث أسلوب الاندفاع المرتفع.

كما كشفت نتائج البحث الحالي أيضاً أنه على الرغم من نجاح الفنيات الثلاثة المستخدمة (التعزيز، النمذجة، التعزيز والنمذجة معاً ) إلا أن استخدام أسلوبي التعزيز والنمذجة معا كان أكثر فاعلية وبصورة دالة من الأسلوبين الآخرين (استخدام أسلوب التعزيز بمفرده، واستخدام أسلوب النمذجة بمفرده)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في القياس البعدي للاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي تعرضت لأسلوبي التعزيز والنمذجة معاً، ويعني ذلك أن هذه المزاوجة بين الأسلوبين كان لها تأثير أفضل من تأثير استخدام كل أسلوب على حدة، سواء من حيث تعديل زمن الأداء ليتجه نحو مزيد من التروي أو من حيث تقليل عدد الأخطاء أثناء الأداء، حيث تبين أن أفراد المجموعة التجريبية الثالثة قد استطعن التوصل إلى الأداء الأقرب إلى الصواب في مدى زمني أطول من أفراد المجموعتين التجريبيتين الآخرتين أسلوب (التعزيز بمفرده وأسلوب النمذجة بمفرده) ، وبعدد أقل من الأخطاء في الأداء. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها كل من سعيد دبيس والسيد السمادوني (1997)، وكوبكن Koppekin (1994)، وديفيد كاتيمز وآخرون David Katims et. al. (1987)، وتوماس ويتمان Thomas WhitMan (1987)، والتي أكدت فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية بفنياتها المختلفة، خاصة تلك المرتبطة بفنية التعزيز

وتقليد النموذجواستخدام الأسلوبين معاً في تعديل سلوك الاندفاع لدى الفتيات المتخلفات عقلياً ، حيث يؤدي استخدام هذه الأساليب، إلى تعديل أسلوب هؤلاء الأطفال، ذلك لأن الطفل المتخلف عقلياً لا توجد لديه القدرة على إنجاز المهام المطلوبة منه وهو في حاجة ماسة إلى من يوضح له طريقة إنجاز العمل بصورة مبسطة ووفقاً لخطوات متتالية تسهل عليه ملاحظتها وتقليدها، وهو في حاجة إلى التعزيز المستمر، للتعرف على نتائج سلوكه أولاً بأول، وتعزيز الاستجابات الصحيحة لديه فور صدورها، من أجل الاستمرار في تشجيعه على تقليد نموذج الأداء المعروض عليه والتوصل إلى السلوك المطلوب ، وبذا يمكن تعديل كثير من أنماط وصور السلوك الخاصة بهؤلاء الأطفال وإكسابهم أنماط وصور أخرى من السلوك الأكثر إيجابية وفاعلية.

**التوصيات والتطبيقات:**

بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج خاصة بفاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، فإن الباحثة تتقدم ببعض التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، والتي تتلخص فيما يلي:

1- ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج الإرشادية والعلاجية في مجال التربية الخاصة، وأن يقوم بتطبيق هذه البرامج أخصائيون من ذوي المهارات والكفاءات العلمية المتميزة، حيث يتسم الطفل المندفع بضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه مما يتطلب من القائمين على العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة بذل الجهد المستمر لجذب انتباه الطفل وحثه على التركيز والانتباه.

2- أن يُستخدم أسلوب التعزيز بصوره المختلفة من أجل تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

3- البعد عن المبالغة في التعليمات اللفظية والإكثار من أسلوب المحاضرة مع الطفل المتخلف عقلياً حتى لا يسأم من المواقف التعليمية والتدريبية والإرشادية.

4- الإكثار من استخدام عرض النماذج بواسطة المعلم، حيث كشفت نتائج البحث الحالي أن عرض النموذج بواسطة المعلم يساعد على جذب انتباه الأطفال وتفاعلهم مع معلمهم من خلال تقليدهم للنموذج، كما لاحظت الباحثة الحالية أن الفتيات المتخلفات عقلياً من أفراد عينة البحث الحالي كن يتسابقن إلى تقليد النماذج التي قدمتها إليهن الباحثة، خاصة وأن الباحثة حرصت على تكوين علاقات طيبة معهن، وحرصت على الاحتفاظ بهذه العلاقات الطيبة طوال فترة تطبيق البرنامج وفي جميع الجلسات.

5- ضرورة المزاوجة بين استخدام أسلوب التعزيز مع الأساليب والفنيات الأخرى في الإجراءات العلاجية لتعديل السلوك غير المرغوب فيه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، حيث يساعد أسلوب التعزيز على زيادة دافعيه الأطفال للقيام بالمهام المطلوبة منهم، ويسهل إجراءات العلاج السلوكي للتخلص من مظاهر السلوك غير المرغوب فيه.

6- ضرورة الاهتمام بشرح المهام المطلوبة بأسلوب بسيط، مع عدم تكليف الأطفال المتخلفين عقلياً بمهام تفوق قدراتهم المحددة لأن هذا يشعرهم بالعجز والدونية والإحباط.

7- تجنب عرض أي نماذج لسلوكيات غير مرغوب فيها، حيث يجب التركيز فقط على عرض نماذج السلوكيات المرغوبة بأسلوب مبسط ومباشر.

8- يجب البعد عن استخدام أساليب التعزيز السلبي والبعد عن تحقير الطفل أو تعنيفه أو توبيخه على محاولاته الفاشلة، بل يجب أن يتم حث الطفل على التوصل إلى الاستجابات الصحيحة مع قيام المربي بإثابة الطفل والتعزيز الإيجابي لتلك الاستجابة أو الإتيان للسلوك المرغوب فيه.

**التوصيات البحثية المقترحة:**

1- دراسة أثر البرامج الإرشادية لخفض الاندفاعية على التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

2- دراسة أثر الدمج على خفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

3- دراسة أثر البرامج القائمة على تعديل السلوك في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية، مثل العدوان واللزمات العصبية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

4- دراسة مقارنة لمستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً المقيمين داخل المؤسسات وأقرانهم من الأطفال المتخلفين بمعاهد التربية الفكرية والمقيمين بمنازلهم.

## مراجع البحث

**1-** أنور الشرقاوي (1989): الأساليب المعرفية في علم النفس، القاهرة، مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الحادي عشر.

**2-** حمدي الفرماوي (1987): أسلوب الاندفاع - التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية، وعلاقته بمستوى الذكاء. مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، العدد 8،ص 153 - 183.

**3-** سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس والسيد إبراهيم السمادوني (1997): التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، أمانة مجلة الجامعة.

**4-** عادل عز الدين الاشول (1987): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

**5-** عبد العزيز الشخص (1990): اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الأطفال، دليل الاختبار، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

**6-** عبد العزيز الشخص (1991): دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، المؤتمر السنوي الرابع، المجلد الثالث.

**7-** عفاف محمد عبد المنعم (1991): المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بمدارس التأهيل الفكري، دراسة مقارنة، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

**8-** عفاف محمد محمود عجلان (1991): بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالطفل والأسرة ونوعية الرعاية المقدمة في رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسيوط - جامعة أسيوط.

**9-** فاروق عبد الفتاح موسي (1987): علاقة التحكم الداخلي - الخارجي بكل من التروي - الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة. الزقازيق: مجلة التربية، المجلد الثاني.

**10-** قاسم الصراف (1987): علاقة الأسلوب التأملي - الاندفاعي بالتحصيل الدراسي، الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، ص 3 - 15.

**11-** Aman, & Singh & White, A.J.(1987): "Caregiver Perceptions of Psychotropic Medication In Residential Facilities". Researches In Developmental Disabilities, Vol.8, No.3,p.p 449-465.

**12-** Bellamy. & Horner & Dean, (1981): Vocational Habilitation Of Severely Retarded Adults. Baltimore; Uni. Park Press.

**13-** Bryant,L; Budd, K (1982): "Cognitive Instructional Training To Increase Independent Work Performance In Preschoolers", Journal Of Applied Behavior Analysis. Vol. 15, No.2, PP. 259-261.

**14-** Corsini, Sahakian & Ludin, W. (1987): Mental Retardation. Concise Encyclopedia Of Psychology ,pp.712,713, 1062,1063.

**15-** Cronbach, L.J.& Snow, R. E. (1975): Aptitudes And Instructional Methods: A Hand Book For Research On Instruction . N. Y. ,Irvington Publishers.

**16-** Duckworth , S.V; et al (1974): "Modification Of Conceptual", American Journal Of Mental Deficiency , Vol. 79. PP. 59-63.

**17-** Dziadoz, Tania & Tustin, R. (1982): "Self -Control An Application Of The Generalized Matching Law". American Journal Of Mental Deficiency Vol. 86. Pp. 401-406.

The Roots of Creativity: Cognitive Ability or Personality Trait?, "**18-** Eysenck, Hans J.(1983): Roeper Review, Vol.5 No.4 p10-12 Apr-May.

**19-** Gearheart, B.R ; Weishn, M.W.& Geatheart, C.J.(1992): The Exceptional Student In The Regular Classroom, New York. Maxwell. Macmillan Publishing Company.

**20-** Grossman, H.J. (1977): Manual on Terminology And Classification In Mental Retardation Washington, American Association On Mental Deficiency.

**21-** Hall, Lynda & Day Jeanne (1982): A comparison of The Zone Of Proximal Development In Learning Disabled, Mentally Retarded, And Normal Children. American Educational Children. American Educational Research Association, New York.

**22-** Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1979): Child Psychology. New York; Mc Grow-Hill Book Company.

**23-** Jackson, Merrill. S;& Haines, Allan,t. (1983): Reflection - Impassivity In Retarded Adolescents And Non Retarded Children" Exceptional Child; Vol. 30.p.p 66-72.

**24-** Kagan, J. (1964): Impulsive And Reflective Children In J. Krumbolz (ed.) Learning And Educational Process Chicago Rand Mc Nally.

**25-** Kagan, J., et al. (1964): Information Processing In The Child Significance of Analytic And Reflection Attitudes. Psychological Monographs, Vol. 78. No.1,p.p 57-80.

**26-** Katims, David & Alexander, Ronnie.(1987): Cognitive Strategy Training Implications, Applications, Limitations. Council For Exceptional Children. U.S.A.

**27-** Koppekin A.L. (1994): An Experimental Analysis Of Preference Problems In Self- Control Choice Procedure By Adults With Mental Retardation. Unpublished Master Degree, University Of North Texas.

Far Generalization of Visual Analogies Strategies by "**28-** Lin, Agnes^And Others (1983): , American Journal of Mental Deficiency, Vol.88 "Impulsive and Reflective EMR Students No.3 p297-306 Nov.

Teaching Adolescents with Mild "**29-** Mahon, Michael J. & Bullock, Charles C. (1992): , "Mental Retardation to Make Decisions in Leisure through the Use of Self-Control Techniques Therapeutic Recreation Journal, Vol.26 No.1 p9-26 Win.

**30-** Mckiny, J et al (1980): "Cognitive Training And The Development Of Problem-Solving Strategies", Exceptional Education Quarterly. Vol. 1, p.p. 41-51.

**31-** Molloy, G.N.(1989): Chemicals, Exercise And Hyperactivity. Journal Of Disability Development And Education. Vol. 3o,No. 1,p.p. 57 -67.

**32-** Peterson, Penelope,l. (1989): "Teacher's Knowledge Of Student's Knowledge In Mathematics Problem Solving Correlation And Case Analysis. Journal Of Educational Psychology, Vol. 89, p.p. 111-119.

**33-** Slifer & Lvancic & Parrish, Page And Burgio (1986): "Assessment And Treatment Of Multiple Behavior Problems Exhibited By A Profoundly Retarded. Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry, Vol. 17, No. 3,p.p. 203-213.

**34-** Sternberg, L. And Others (1982): Cognitive Tempo And Cognitive Level Relationships Among Mental Retarded Children, Motor Skills Vol. 55. PP. 231-240.

**35-** Strand, S.C. (1991): "Attention Aspects Of Aspects Of Classroom Behavior And Discrimination Learning". Research In Developmental Disabilities; Vol.12.No.3.p.p. 221-231.

**36-** Texas State Dept. Of Mental Health And Mental Retardation, Helping The Hyperactive Child, Austin, (1982).

**37-** Van-luit, Johannes. (1987): "Teaching Impulsive Children With Arithmetic Deficits In Special Education: A Self-Instructional Training Program. Journal Of Special Needs; Vol. 2,No. 4,p.p. 201-208.

**38-** Whitman Thomas ,l. (1987): "Self - Instruction, Individual Differences, And Mental Retardation". American Journal of Mental Deficiency; Vol. 92, p.p. 102-109.